

ドラマ作りに於けるグループの 合意形成に関する会話分析

中 田 精

1 はじめに

研究者は中学1年生の有志を対象に2014年12月24日から28日に課外授業としてワークショップを行った。学習目標は中学生活についてのフィールドワークをすることである。グループの生徒は自ら質問(5項目)を作成し、ワークショップの参加者(36名)に対して質問紙調査をし、回答から傾向分析をした。たとえば、「中学生活の中で一番印象に残っている教室はどこですか」に対しては「自分のクラス」という回答が多く見られた、「もしあなたが5号館を作るとしたら、どんな建物にしますか」に対しては「インターネット完備の建物」という特徴ある回答が見られたという分析である。中学生活についてフィールドワークをすることが冬休みの課題になっていた。

本稿はワークショップの2日目の生徒たちの会話を録音し、生徒たち(4名)の話し合いがどのように進んだのかを会話分析している。高岸(2015)はスピーチやプレゼンテーション、ディベートなど公的な場面での表現能力の養成に国語教育は重点を置いており、公的な場面以前に私的な場面での会話教育の必要性を指摘している。国語教育に於ける会話教育の研究は実践者が設定したゴールを生徒たちが目指し、生徒の発話内容に重点を置いた相互行為を考察する。本研究はゴールが与えられない中で生徒たちが協働しゴールを探索し創り出すプロセスを考察することに目的がある。考察の結果、協働する役割が発話内容によらないことを明らかにした点で会話教育に新たな視点をもたらしていると考えられる。

2日目の活動は「中学生活の〇〇という場面」を考えて寸劇(5分)を作ることだった。生徒には取り組みにくい活動の時間であった。「〇〇」という場面を生徒たちがどのようにグループ内で創造し、合意形成したのかを明らかにする。調査対象者は中等教育学校の男子校であり、中学1年生は中学入試を経て入学した生徒たちである。学力や家庭環境やジェンダーなど同質性が強い学習集団である。

1-1 「中学生活の〇〇という場面」を考える

1日目は参加者(40名)が輪になって自己紹介をした後に、4人一組でグループを自主的に作った。研究者はグルーピングの際に、普段話したことがない人と組むことや、多様性を持ったグループを作ること助言した。結果的に、クラスメートによる多様性のないグループとなった場合、研究者が関与してグループ成員の交換をした。

次に、中学生活のテンショングラフを作るという活動を行った。グループ内の個人

が中学生生活のエピソードを書き出した。9ヶ月間を振り返り、印象に残っていた出来事を付箋紙に書き出した。縦軸がテンション（ドキドキ度）を表し、横軸が時間（4月から12月までの9ヶ月間）を表すグラフの紙（B4版）に、縦軸と横軸を考えて出来事を書かれた付箋紙を貼り付けた。出来事を書かれた付箋紙を線で結び放物線を描いた。

最後に、グループ内でテンショングラフを説明し、中学生生活の出来事とテンションの共有化を行った。どの作品も、学校内の出来事、例えば入学式、中間試験、期末試験、林間学校、文化祭などを挙げていて類似したテンショングラフであった。中には、夏休み（7・8月）の出来事に、海外旅行や個人研究の発表会などを挙げた個性的なテンショングラフもあった。

2日目は「中学生生活の〇〇という場面」を考えて寸劇（5分）を作るために、各グループで「〇〇」を具体的に話し合った。「〇〇」が決まると、続けて「〇〇で嬉しいこと」、「〇〇で嫌なこと」を出し合った。例えば、「中学生生活の試験という場面」であれば、「試験で嬉しいこと」、「試験で嫌なこと」である。この後は、寸劇の台本作り、その練習、発表であるが、今回は検討の対象にしていない。

2 談話について

ワークショップ2日目に「中学生生活の〇〇という場面」を考えて寸劇（5分）を作るために、各グループで「〇〇」を話し合っていた。その話し合いを録音し、会話をトランスクリプトとして文字に起こした。表記については次の通りである。

〔 〕 話し手の音声を重ねている場合、重なるの始まりと終わりを表す。

(1) 音声途絶えている時間を丸括弧内に秒数で表す。

行数 発話の順番を示す。

A グループの成員を表す。ただし、グループ1とグループ2は別人であるが、説明の便宜上、同じアルファベットを使用した4名となっている。

【 】 研究者が発話や談話に付した文脈である。

次に、本稿の検討対象であるトランスクリプトを「談話」と呼ぶことにする。談話については、藤江康彦（秋田2007, p.53）の説明に基づいている。

教育研究で「談話」ということばを用いる際には、発話という音声言語であることを前提とし、「今—ここ」における現実の社会的相互作用、あるいは、相互作用で使用される文脈化されたことばを指す場合が多い。

また、談話の中の個人の発言を「発話」と呼ぶことにする。すなわち、本稿では個人の「発話」の相互作用が「談話」を創り出していると見なす。今回の会話分析の対象は二つのグループである。構成員はどちらも4名である。便宜的にグループ1とグループ2と呼ぶ。

3 先行研究及び会話分析の方法について

教室談話の分析としてはメハンの研究がある。メハンは、教室のコミュニケーション

ンの型として「I (Initiation) はたらきかけ」—「R (Reply) 応答」—「E (Evaluation) 評価」という発話連鎖のパターンが存在し、整然とした相互作用は「発話の順番配置」(turn-allocation) を経て達成されることを明らかにした。Frederick Erickson (Hicks, D. 1996, p.51, p.55) はエキスパートと初心者の会話が入れ替わることを教室の教員と生徒の会話から分析した。そして「I (Initiation) R (Reply) E (Evaluation)」という発話連鎖のパターンは言葉及び言葉に表れないしぐさに表れることを指摘した。Chikako Toma (Hicks, D. 1996, p.94) は教室の子どもたちが他のこどもの発言を流用していたことを明らかにした。

本研究でも、教室談話分析の方法である「発話の順番配置」を利用している。第一に誰が発話の順番を取っているかという「会話の順番取り」を明らかにする^{iv}。第二に発話の順番の配置(ペア)がどのような意味を持っているのかという「隣接ペア」の型を明らかにする。第三に「会話の順番取り」に表れない言語的機能を明らかにする。

3-1 会話の順番取り(グループ1)

グループ1の談話に於ける会話の順番取りを検討する。鈴木(2009, p.24)は会話の順番取りを次のように説明する。

1 現在進行中の発言が最初の区切りにいったとき、

1-a もしそれまでに現在の話し手が次の話し手を選択したならば、その選択された者は次に発言する権利を得、また次に発言する義務を負う。そして順番は交替する。

1-b もし(1-a)でないなら、現在の話し手以外の者が自分で自分を次の話し手として選択してよい。そのとき、最初に話し始めた者が、次に発言する権利をえる。そして順番は交替する。

1-c もし(1-a)でも(1-b)でもないならば、現在の話し手がそのまま話し続けてよい。

さて談話の順番取りについてわかることは、A・Bが会話の順番取りを積極的に行っていた。一方でC・Dは会話の順番取りに積極的に関わっていなかったことである。始めに、Aが会話の順番取りを行っている点から寸劇づくりのテーマを進める談話を見てゆく。(傍線部はテーマを進める部分である。以下の談話は全て同様である。)

3 A OK 部活はね [なんかつまらない]

B [まあ そうだよ]

C [まあ ありがち]

【目のICレコーダーについての会話の後で】

6 A [テストはいいかなと感じがするんだけど] 全然どきどきするっていう面で行くと

B 【他のグループは】[部活が多い気がする]

7 A [そう]

B 【他のグループと比べて】[ありふれてないほうが]

8 A 写真はB君の(3)【寸劇のテーマが決定した後、寸劇を演じる背景を校内で

撮影することになっている。この後、国語の試験の点数に話題が転換する】

11C 現国35点

12B 俺よりしたもいるから いるの [T現国何点]

A [やめろよ]

15A (3) まあまあだよ【赤点を回避したことについて】 まあそういうときに (1)
やるか 中2とかのランキングをすとか テストでいいの

16B テストは個人情報だから

6のAの提案に対して、B・Cはインフォーマルな内容を話していた。B・C・Dは同意していなかったために、15のAの発話の冒頭部に3秒間の沈黙が続いた。その後、1秒間の沈黙がありAは再度疑問形で提案をした。次に、Bが会話の順番取りを行っている面から寸劇づくりのテーマを進める談話を挙げる。

49B (2) 何にする

50A もう完全にそこ見てんじゃん やっぱ意識している まあおれもただかね
【目のICレコーダーについての発話】

51B めっちゃ意識する

52A うん

53B 学食ほめまくる

54A [さんぞくおいしいよな]

意味がわからないよ

C [ははは]

B あれうまいよ

これらの談話の特徴はAの提案がテストというフォーマルな内容に対して、Bは学食というインフォーマルな内容を提案していたことである。

3-2 隣接ペア (グループ1)

鈴木 (2009, p25) は隣接ペアを次のように説明する。

隣接ペアは次のような二つの発話の連続である

(a) 隣りあっていること

(b) 異なる話し手によるものであること

(c) 第一部分と第二部分という順序があること

(d) 第一部分が決まった第二部分を要求するという意味で、たとえば、申し出を受諾または辞退を、挨拶は挨拶を要求するという具合に、型にはまっていること

始めにAが提案の主体となっている談話でAとBの相互作用（隣接ペア）を検討する。それは提案と拒否、提案と提案、疑問と拒否、疑問と発展、疑問と疑問の組み合わせであった。疑問と発展以外は、Aの発話に対してBは否定的な捉え方をしていることがわかる。

次の談話は、6のAの提案に対して、6のBは他のグループが部活をテーマにすると推測して反対している。15のAの疑問に対して、16のBは個人情報をテーマに扱うのはどうかと暗に反対している談話である。(二重線部は隣接ペアである。以下の談話は全て同様である。)

【目のICレコーダーについての会話の後で】6A 「テストはいいかなと感じがするんだけど」 全然どきどきするっていう面で行くと

B 【他のグループについて】 「部活が多い気がする」

7A 「そう」

B 【他のグループと比べて】 「ありふれてないほうが」

8A 写真はB君の(3) 【寸劇のテーマが決定した後、寸劇を演じる背景を校内で撮影することになっているのでB君のカメラで撮ろうという意味】

【国語の試験の点数に話題が転換した後】15A (3) まあまあだね まあそういうときに(1) やるか 中2とかのランキングをするとか 「テストでいいの」

16B 「テストは個人情報だから」

次にBが提案の主体となっている談話でBとAの相互作用を検討する。BとAの発話の配置は、提案と拒否、提案と発展、疑問と発展、提案と承認という組み合わせであった。提案と拒否以外は、Bの発話に対してAは肯定的な捉え方をしていた。次の談話は、80のBが擬人的な建物の話にしようという提案をしたのに対して、80のAは承認している。

78B ぼくはこうふうかんなんだ おもしろそうじゃん 【こうふうかんは体育館】

79A いいところといやなところないじゃん

80B あるよ。ぼくはもう70 、なんさい。あの子はまだ20 、なんさい、「うらやましい。」 【建物の築年数について話している】

A 「ははは」

C 「ふふふ」

A・Bの隣接ペアからわかることはC・Dが積極的に順番取りを行わなかったことである。(後述の表1参照) Aの発話のフォーマルな内容とBの発話のインフォーマルな内容が連続して談話となっていたが、C・Dが順番取りを積極的に行わなかったために、A・Bの立場の違いの表明となって寸劇づくりのテーマが深まらなかった。それでは、C・Dは談話で何を行っていたのだろうか。C・Dは何かを発言するのではなく、A・Bの発話を聞いていた。その発話に対する反応は、笑い声であった。

3-3 隣接ペア (グループ2)

グループ2の談話を検討する。この談話はA・B・C・Dが会話の順番取りを行っていた。談話冒頭部の配置は提案・疑問の会話の順番取りの繰り返しであった。そのために話し合いのテーマが定まらなかった。ところで、その後、何が起こったか。次の談話はその後続くものである。

42A 「部活でよくない？」 (3) 無視

【アンフォーマルな会話の後で】

47A 「部活でよくない」

48B でも弓道部って

49A 弓道部でなくていいから

50B (3) 先生に怒られるシーンとか

51A 顧問こないから 来るか 【自分の所属する部活について話している】

52B ちがうよ Aが【Aが先生役になるという意味】

53A じゃおまえ先生役やれよ そういうこと そういうこと まだそこまで考えなくていいだろ

54B ふふふ

55A 部活でよくない

56C (3) いいんじゃない

57A よくねえ

58B 行きつけのカツ井屋さん【話題を変え、テーマについて話し合っている】

59A 部活でよくない カツ井屋どうでもいい カツ井屋どうやるの
C・Dふふふ Bふふふ

【行きつけのかつ井屋の話が続いた後で】 63B [一皿千円のすし]

A [はあ] なにもおもしろくないよ 今
に限ってはなにもおもしろくないよ 部活でいいじゃん べつに何部って決めなくていいから

この傍線部からわかることはAが何度も提案を続けていたことである。しかし、42のAの提案には3秒間の沈黙があり、47のAの提案にBは承認をしたが50の冒頭部で3秒間の沈黙があった。55のAの提案にも56の冒頭部で3秒間の沈黙があった。沈黙の間によって、Aは提案を受け入れられていないと認識する。そのために、何度も繰り返しAは提案をしていた。

そして、Aは63で具体的な部活を決めずに、テーマは部活にしよう^{vi}と提案した。結果的には、この時点でテーマは部活に決定した。ここで生徒たちに起きていたことは、先の会話の順番取りで提案・疑問が繰り返されたために、テーマが深まらずに提案に対する沈黙という相互作用が現れたことである。結果的には発話ではなく、言語外の沈黙が寸劇づくりのテーマを決めていた。

3・4 発話の相互関係

表1は、会話の順番取りを行った者と発話の相互関係を表している。左はグループ1のものであり、右はグループ2のものである。表記は次の通りである。

○ 会話の順番取りを行った者。各順番取りの総数は最後に記載する。

提案 新しいアイディアについての発話

疑問 アイディアへの疑いを示す発話

発展 提案されたアイディアから関連して生まれたアイディアや、それにつながる事項を含む発話

承認 アイディアを認める発話

拒否 アイディアを否定する発話

— グループの話し合いと全く関係のない発話

グループ1の談話とグループ2の談話に共通することは二人の発話者（A・B）が軸となった対話形式であったことである。その内容はAがフォーマルなものを表し、Bはインフォーマルなものを表していた。グループ1の対話は試験と建物について、

グループ2の対話は部活と部活の具体的な活動について話し合われた。また、話し合いと関係しないアンフォーマルな談話が挟まると、先に提案がされていても受け答えがされずに再度、提案がされていた。

それではグループ1とグループ2の違いは、どこにあったか。C・Dの発話に於ける相互関係を検討すると、グループ1の順番取りは笑い声となっていた。テーマの発展の仕方によってC・Dが承認や拒否を表していた。そのために、談話の最後までテーマを決定するのにC・Dの笑い声が表れていた。次の談話は試験についての話し合いが行き詰まってもう一つのテーマである建物の話となり、その話が発展した時、Cの笑い声がその内容を承認していた談話である。

236A そう、まあそれだけだから気にしないで うーんなんかないの なんかせ外
成績ってさ、試験ってさ (2) あんがい、成績ってさいいと悪いとって少ない
建物のいい悪いもまあ 高い、低い

237B 古い、新しい。高い、安い。[値段ね。] 色とかで ピンクとかいやじゃん

A [値段ね はい]

238C ふふふ

239A ね わかんない

240B ピンクとかいやじゃん【この発話以降、建物の色について話し合う】

241A けっこういけるかも。でもあの建物、ピンクがかってない。

242B いや、あれは、エンジじゃん

243A いや、ピンクがかってるじゃん

244B いや、エンジだよ。まっぴんくじゃないだろ

245C ははは

一方、グループ2の順番取りは発言と笑い声であった。笑い声は前の発話を受けた単発的な反応であった。そのためにC・Dはテーマの決定に関わらなかった。

4 結論

グループ1もグループ2もフォーマルな内容の発話者(A)とインフォーマルな内容の発話者(B)の対話によって談話が成り立っていた。(表1参照)対話に積極的に加わらなかった参加者(C・D)がいたために、テーマの話し合いは深まらなかった。例えば、C・Dが提案や発展をもたらず役割を行ったら別のテーマの展開を見せたかもしれない。また、グループ1に見られたように発展した対話に対するC・Dの笑い声による承認と拒否がA・Bの対話を揺り動かし検討を続けることになった。グループ2(A・B・C・D)では提案・疑問の発話の順番取りが繰り返したために、アンフォーマルに近い内容へ話し合いが移っていった。そのために発話者Aが何度も提案を行い、発話ではなく言語外の沈黙が寸劇づくりのテーマを決めてしまった。

生徒たちの話し合いは発話している人数や量が多ければ、積極的に活動していると判断してしまうことが多い。ところが、本稿の分析からもわかるように、積極的発話者(A・B)よりも消極的発話者(C・D)の役割が談話の内容や方向を左右してい

表1	グループ1				グループ2			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1					提案	—		提案
2					—	—		疑問
3					拒否	拒否	拒否	発展
4					—	—		発展
5					—	—		提案
6					提案	拒否		承認
7					承認	提案		—
8					—	—		拒否
9					—	—		疑問
10					—	—		提案
11					—	—		承認
12					—	—		承認
13					—	—		疑問
14					—	—		拒否
15					疑問	拒否		拒否
16					—	拒否		拒否
17					—	—		提案
18					—	—		疑問
19					—	—		拒否
20					—	—		疑問
21					疑問	—		承認
22					発展	発展		承認
23					発展	—		提案
24					提案	提案		提案
25					拒否	拒否		発展
26					拒否	拒否		承認
27					発展	—		承認
28					—	承認		承認
29					—	—		—
30					発展	—		—
31					—	承認		—
32					発展	—		—
33					発展	—		—
34					—	発展		—
35					承認	—		—
36					—	発展		—
37					承認	—		—
38					—	発展		—
39					提案	—		—
40					拒否	—		—
41					拒否	—		—
42					—	—		提案
43					提案	—		—
44					—	—		—
45					—	—		—
46					—	—		—
47					—	—		提案
48					—	—		拒否
49					提案	—		提案
50					—	—		発展
51					—	—		発展
52					—	—		—
53					—	提案		—
54					拒否	承認		—
55					—	提案		提案
56					発展	—		承認
57					承認	—		承認
58					発展	—		—
59					承認	—		—
60					疑問	—		—
61					疑問	—		—
62					—	拒否		—
63					発展	—		提案
64					発展	承認		承認
65					発展	—		承認
66					拒否	拒否		承認
67					発展	—		疑問
68					発展	拒否		—
69					—	拒否		—
70					承認	—		—
71					—	発展		提案
72					拒否	—		発展
73					—	発展		承認
74					—	承認		承認
75					—	—		発展
76					拒否	拒否		疑問
77					拒否	提案		—
78					拒否	提案		疑問
79					拒否	—		発展
80					—	発展		—
81					承認	承認		拒否
82					疑問	承認		承認
83					発展	—		提案
84					発展	—		承認
85					—	承認		承認
86					拒否	—		承認
87					—	提案		提案
88					承認	—		—
89					—	拒否		—
90					提案	—		—
91					—	提案		—
92					—	拒否		—
93					発展	承認		—
94					発展	—		—
95					—	拒否		—
96					発展	—		—
97					発展	—		—
98					発展	—		—
	51	51	19	2	47	46	11	12

ることがわかった。つまり、積極的発話者も消極的発話者に意見の確認を求めるため、笑いや沈黙が確認の機能を果たしていたということである。また4人のグループ学習の中で提案をする2人と確認を求められる2人に役割が分かれたが、グループサイズを大きくしたならばグループダイナミックスが生まれテーマが深められた可能性があると考えられる。

5 示唆

本稿ではグループ1とグループ2の笑い声に質的な違いを認めることができた。さらに視線や身振りがわかればC・Dの果たしていた役割が明らかになるだろう。また沈黙となっていた時にもどのような身体的活動が行われたかが明らかになると、談話全体の様相がはっきりすることだろう。談話全体の様相がはっきりすれば問題発見型の国語の学習デザインで学習効果を測ることができるだろう。

またグループ1の対話に見られた建物というテーマは笑い声(C・D)が承認を意味し、結果的には「中学生生活の建物という場面」で寸劇を作ることになった。話し合いの後半のトランスクリプトでは生徒たちが建物のキャラクター(中学棟、理科棟など)を創造し演じている。演じることで寸劇づくりの話し合いが活性化しグループの合意に至ったと推察できる。演じることを取り入れた国語授業のデザインをすることで学習者の話し合いへの積極的な参加を促すことができるのではないか。本稿では検討していないが、今後は生徒がキャラクターを創造し演じる意味、インフォーマルな内容を話し合う中で協動的な活動をすることも検討してゆきたい。

〈引用文献〉

- ・秋田喜代美 2007『改訂版授業研究と談話分析』放送大学教育振興会。
- ・菊宿敏文・佐伯胖・高木光太郎 2012『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会。
- ・鈴木聡志 2009『会話分析・ディスコース分析』新曜社。
- ・鈴木孝裕 2014「話す・聞く」力を高める双方向の交流活動の指導の在り方 月刊国語教育研究, 505, 16-21.
- ・Sawyer, R.K. 2003『Creating conversation : improvisation in everyday discourse』Hampton Press.
- ・高岸美代子 2015 談話分析を利用してコミュニケーションについて考える授業 月刊国語教育研究, 518, 58-63.
- ・Hicks, D. (ed.) 1996『Discourse, Learning, and Schooling.』Cambridge University Press.
- ・若木常佳 2014 話し合い活動活性化の意味とその方法 月刊国語教育研究, 505, 4-9.

注

- i 鈴木孝裕 (2014, p.17) は話し方・聞き方カードや頭括型の話し方を利用する。若木常佳 (2014, p.8) は話し合う台本の利用や話し合いの役割分担をする。どちらも話し合いの向かうゴールを明確にしたアプローチと考えられる。
- ii 藤江康彦 (秋田2007, p.51) はメハンを引用し教室の対話のルールを説明している。しかし本稿ではグループ内 (4名) というミクロな対象を扱い、その発話の相互作用を説明する点が異なっている。
- iii Frederick Erickson, Chikako Tomaは「I R E」という発話連鎖のパターンを前提とした教室空間を

対象にしていた。本稿は教員がはたらきかけを表面的には行わず、生徒たちのはたらきかけを促す役割（ファシリテーター）をになっていたので、「I R E」という発話連鎖のパターンは生まれなかった。

- iv 鈴木聡志（2009, p.24）では、会話の順番取りシステムとして順番を誰が取るかというルールを説明しているが、本稿では順番取りのルールよりも順番取りを誰が取っていて、その相互作用として何が起きているかを検討している。本稿の対象にした前半のトランスクリプトはフォーマルな話し合いが行われていた。後半はインフォーマルな内容に移っていった。グループ2の後半のトランスクリプトではアンフォーマルな内容が増えていった。そのために、グループ1、グループ2とも前半のトランスクリプトを対象に分析した。
- v 藤江康彦（秋田2007, p.58）は授業に於いて子どもが「まじめ＝フォーマル」と「ふざけ＝インフォーマル」とそのどちらとも取れる発話とがあらわれると説明している。本稿に於けるインフォーマルの発話も、フォーマルとインフォーマルの両義的な発話とも考えられるが、この分析ではインフォーマルと判断した。
- vi 荻宿（2012, p.104）は発話の内容と発話の相互関係に着目した分類を行っている。本稿では発話の内容の分類は行っていない。
- vii Sawyer, R.K.（2003, p.119-120）はplaycraftingの例として七歳から九歳の子供たちが大人の指示を受けることなくお互いにキャラクターを演じることで新しい考えを提案し合う力があるとしている。本稿のグループ1では生徒たちが建物のキャラクターを演じた時に、ストーリーが生まれていた。グループ2でも生徒たちが具体的な部活を話題にキャラクターを創り出していた。今後、本稿の分析対象から外した後半のトランスクリプトを考察し、演じることは新しい考えやストーリーを作り出す力があることを明らかにしたい。

（早稲田中学校・高等学校）